Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270662
Centre d'intérêt: 912

Boivin, Micheline, 1939-.

Alphabétisation fonctionnelle au Québec : rapport présenté au Comité de régie de la DGEA / Micheline Boivin ; [pour le] Service Etudes et projets . -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1973.
52 f. ; 28 cm.

Code: CR30-19. Notes (part. bibliographiques) au bas des f.

Cote Dewey: 374.012'09714/B685a Cote LC: LC/154.2/.Q3

Descripteur(s): *Alphabétisation *Education de base *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Alphabétisation fonctionnelle

Réalisé à la demande du comité de régie de la DGEA, l'étude devait consister en un sondage auprès de personnes et d'organismes québécois afin de vérifier l'état des réalisations et des réflexions dans le domaine de l'alphabétisation fonctionnelle. L'auteur a débordé ce mandat pour examiner ce qui se fait généralement dans le milieu éducatif sous le couvert d'alphabétisation et d'éducation de base.

A l'été 1973, 21 entrevues ont été réalisées auprès de 43 personnes représentant neuf organismes: la CECM, la CECQ, les commissions scolaires régionales Chambly, du Bas-du-Fleuve et de la Côte-Nord, le projet Multi-média, le Conseil supérieur de l'éducation, le Carrefour d'éducation populaire et le collège Algonquin. Situé à Ottawa, ce dernier a été retenu afin de juger des possibilités d'adaptation au Canada d'une méthode d'alphabétisation utilisée en Amérique latine.

Réalisations et réflexions des milieux sondés amènent à constater que les objectifs d'alphabétisation et de promotion socio-économique doivent être dissociés; que les milieux défavorisés doivent pouvoir définir eux-mêmes l'ensemble de leur éducation (organisation et définition des contenus de formation), la responsabilité de la DGEA se limitant à l'instauration de structures appropriées et à la libération des budgets nécessaires à la poursuite de tels objectifs; que la participation de ces milieux devrait se situer au plan décisionnel et, à cette fin, être représentative et non simplement symbolique.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270662

CR 30-19

Rapport présenté au Comité
de Régie de la DGEA

ALPHABETISATION FONCTIONNELLE AU QUEBEC

Micheline Boivin,
Service études et projets,
27 septembre 1973.

Note: Mlle Huguette Vaillancourt a apporté une collaboration importante à la réalisation de ce travail au niveau de la cueillette des données, rapport d'entrevues et discussion de la rédaction finale de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 1

Présentation du mandat 2

Alphabétisation - alphabétisation fonctionnelle . . 3

Statistiques 4

PARTIE I - 9

Réalisation 10

DGEA - CSR 10

Multi-Média 15

Carrefour d'éducation populaire 16

Collège Algonquin 17

PARTIE II - 22

Conceptions 23

Catégorie I - Intégration économique au marché du travail 24

Catégorie II - Développement de la personne 28

Catégorie III - Changement social 31

PARTIE III - 36

Synthèse 37

Discussion des objectifs 40

- Objectif - Catégorie 1 - Intégration économique au marché du travail 41

- Objectif - Catégorie 2 - Développement de la personne 45

- Objectif - Catégorie 3 - Changement social 46

Recommandations 49

CONCLUSION 51

INTRODUCTION

Présentation du mandat

Nous acceptions au cours du mois de mai dernier, à la demande du Comité de Régie de la DGEA, de réaliser une brève recherche sur l'alphabétisation fonctionnelle. Le mandat se définissait ainsi: sonder auprès de personnes et d'organismes afin de vérifier l'état des réalisations et des réflexions dans le domaine de l'alphabétisation fonctionnelle. Il s'agissait donc de contacter des personnes et organismes qui avaient oeuvré ou réfléchi sur le sujet de l'alphabétisation au Québec.

A cette fin, nous avons réalisé 21 entrevues, touchant 43 personnes représentant 9 organismes(1) situés prioritairement à Montréal mais également à Québec ainsi que dans les régions du Bas du fleuve et de la Côte-Nord. Enfin, quelques personnes du Collège Algonquin ont été rencontrées à Ottawa afin de vérifier les possibilités d'adaptation au Canada, d'une méthode d'alphabétisation utilisée en Amérique latine.

Nous avons limité le mandat au départ, aux réalisations et réflexions insérées dans la situation québécoise, par le biais d'entrevues auprès de personnes-ressources. Nous avons donc éliminé toute étude documentaire touchant l'ensemble de la question(2). Nous avons cependant

---

(1) Les organismes touchés sont les suivants: CECM, CECQ, CSR Chambly, CSR Bas du fleuve, CSR Côte-Nord, Multi-Média, Conseil Supérieur de l'Education, Carrefour d'éducation populaire, Collège Algonquin d'Ottawa.

(2) Nous avons appris au cours de notre recherche qu'une telle étude avait été entreprise au SGIE par M. Claude Locas. Cette étude n'a cependant jamais été menée à terme, M. Locas ayant été muté, le dossier est resté inachevé.

de faire quelques lectures théoriques ne serait-ce que pour prendre un peu de recul par rapport aux informations recueillies et pour ordonner ces mêmes informations.

Alphabétisation - Alphabitisation fonctionnelle

Partant du constat que l'analphabétisme était un frein au développement, on a lancé diverses campagnes d'alphabétisation dans le monde au cours des dernières décennies. Ces campagnes d'alphabétisation ont été évaluées comme des échecs, c'est-à-dire qu'on a pris conscience que le simple enseignement des techniques de lecture et d'écriture avait peu d'impact sur le développement socio-économique des pays. C'est à partir de ces premières expériences qu'on a été amené à concevoir l'alphabétisation dans une nouvelle perspective et qu'est né le concept d'alphabétisation fonctionnelle. L'éducation de base des adultes est dès lors intimement intégrée au contexte socio-économique.

> "Dans la mesure où l'analphabétisme est un aspect du sous-développement, l'alphabétisation devrait faire partie intégrante de toute entreprise de développement, elle devrait aider l'homme à en devenir l'agent et le maître conscient. C'est à partir de cette corrélation fondamentale qu'ont été élaborés les principes de l'alphabétisation fonctionnelle, action éducative, économique et sociale qui se situe dans les domaines, considérés comme prioritaires pour le développement, où l'analphabétisme apparaît comme une entrave majeure. Pour s'assurer que les contenus soient réellement fonctionnels, c'est-à-dire favorisent les actions socio-économiques et culturelles, on prend comme point de départ, les motivations individuelles;

comme moyen des programmes diversifiés, taillés "sur mesure", fondés sur une approche écologique et l'apprentissage de connaissances directement utilisables; comme objectif, la formation des individus et des groupes appelés à remplir des tâches économiques et sociales données. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est plus une fin en soi, elle n'est qu'un moyen tant de développement et de libération personnels que de prolongation de l'effort éducatif individuel. Les contenus ne sont plus des matières d'enseignement, mais des réponses globales, interdisciplinaires à des problèmes concrets. L'alphabétisation fonctionnelle vise en effet, au-delà des compétences techniques et professionnelles des individus, à développer leur instrumentation mentale et leur pouvoir de communication. Elle vise à conférer des fonctions éducatives à d'amples secteurs sociétaux, à promouvoir le rôle formateur des principales activités économiques, à définir les principes et les modalités d'une éducation par objectif et par problème, à faire participer les milieux intéressés et les analphabètes adultes eux-mêmes à l'action éducatives"(1).

Quoique le sujet du mandat qui nous a été confié était l'alphabétisation fonctionnelle, nous ne nous sommes pas limités à l'alphabétisation dans cette perspective. Nous avons plutôt tenté de voir ce qui se faisait généralement dans le milieu sous le couvert d'alphabétisation et d'éducation de base et exploré les différentes voies entrevues par les praticiens et les penseurs intéressés au sujet. Nous n'avons donc pas imposé de définition de l'alphabétisation aux interviewés, nous avons plutôt enregistré leur propre définition.

Statistiques

Pour connaître le nombre d'analphabètes au Québec, nous n'avons pas de statistiques plus récentes que celles de 1961, les cahiers du re-

---

(1) FAURE, Edgar: Apprendre à être, Unesco, Fayard 1972, p. 161.

censement de 1971 touchant cette question n'étant pas encore imprimés.

Tableau I - Niveau de scolarité de la population non scolaire au Québec par groupe d'âges, 1961

âge	Total	aucune	élém. 1 - 4	élém. 5 et plus	sec. 1 - 2	sec. 3 - 4 - 5	univer-sitaire
15 - 19	233,355	0.9	4.6	46.1	26.4	21.0	1.0
20 - 24	342,394	0.6	3.9	39.0	23.6	27.7	5.2
25 - 29	356,405	0.6	4.7	40.2	22.4	25.0	7.1
30 - 34	370,258	0.6	6.3	42.7	21.1	22.3	7.0
35 - 39	355,188	0.6	10.1	42.6	19.1	20.5	7.1
40 - 44	306,566	0.6	12.1	43.4	19.0	18.5	6.4
45 - 49	273,969	0.8	14.2	44.0	17.3	17.6	6.1
50 - 54	235,398	1.0	16.2	43.7	16.7	16.7	5.7
55 - 59	188,925	1.3	17.7	44.9	15.4	15.6	5.1
60 - 64	149,517	1.7	21.1	42.6	14.7	15.1	4.8
Total	2,811,975	0.8	9.9	42.6	20.1	20.8	5.8

Si on fait la sommation du groupe de ceux qui n'ont aucune instruction et de ceux qui ont un degré de scolarité de 1-4 ans, on optient les résultats suivants: 10.7% de la population de 15 ans et plus et qui ne fréquentaient plus l'école avaient en 1961, une scolarité inférieure à la 5è année, ce qui donne en chiffres bruts, le nombre de 300,881 person-

nes[1].

Comme on peut le constater à la lecture du tableau 2, l'analphabétisme augmente de façon constante avec l'âge. Alors que 5.4% des jeunes de 15-19 ans sont analphabètes, dans la catégorie des 60-64 ans, nous retrouvons une proportion de 22.8% de personnes n'ayant pas complété une 5è année. Ces chiffres semblent encourageants. En effet, on peut supposer que l'analphabétisme disparaîtra complètement avec le temps mais de nouvelles générations de "drop-out" scolaire pourraient amener des problèmes du même ordre[2].

A la suite de la recherche de Raymond Bernier révélant un nombre d'analphabètes de 240,000 pour la région de Montréal[1], certains ont été amenés à penser qu'il y avait là une plus grande concentration de sous-scolarisés. Les statistiques suivantes nous indiquent que tel n'est pas le cas.

---

(1) Raymond Bernier estimait en 1969 qu'il y avait 240,000 analphabètes à Montréal mais le mode de calcul utilisé incluait en plus des adultes de 15 ans et plus ayant déclaré une scolarité de 0-4 ans, un certain pourcentage (15%) de ceux qui ont terminé une 5è année ou plus, l'expérience démontrant que ces personnes ont souvent oublié les connaissances acquises.

(2) "Selon les données fournies par la section "fréquentation scolaire" du bureau de Service social, 1,587 élèves ont quitté les écoles de la CECM de septembre 1969 à janvier 1970. De ce nombre, 864 étaient classés dans la catégorie des "drop-outs" soit 54.4% du total de tous les départs" in Etude sommaire sur les problèmes des "drop-outs" au secondaire français, Bureau de la Statistique, Service de l'informatique, 14 mai 1971.

Tableau II - Proportion de la population non scolaire âgée de 15-64 ans ayant un niveau de scolarité élémentaire (0-7 ans) selon les territoires des CSR catholiques en 1961.

70% et plus

Baie des Chaleurs
Charlevoix
Chaudière
Grand-Portage
Henri-Bourassa
Iles
Lalonde
Matapédia
Monts
Pascal Taché
Péninsule
Vérendrye

60 à 70%

Amiante
Bas St-Laurent
Bois-Francs
Carignan
Côte-Nord
Cuivre
Harricana
Lac St-Jean
Lanaudière
Lignery
Louis-Fréchette
Louis-Hémon
Orléans
Papineau
Provencher
Tardivel

50 à 60%

Chauveau
Deux-Montagnes
Dollard des Ormeaux
Estrie
Gardeur
Golfe
Honoré-Mercier
Lapointe
Laurentide
Mauricie
Meilleur
Missisquoi
Outaouais
St-François
Saguenay
Salaberry
Vaudreuil-Soulanges
Vieilles Forges
Yamaska
Youville

moins de 50%

Chambly
Duvernay
Ile de Montréal
Jean-Talon
Maisonneuve
Mille Iles
Québec, Sillery, V. Vanier
Royer
Tilly

Les réflexions sur l'alphabétisation sont peut-être plus poussées à Montréal qu'ailleurs dans la province comme nous le verrons ultérieurement, la plus grande concentration de sous-scolarisés en chiffres absolus s'y trouvant, mais le problème est proportionnellement plus aigu ailleurs.

PARTIE I

Réalisations

La cueillette des données concernant les réalisations en alphabétisation a été assez délicate. La majorité des personnes rencontrées semblaient inconfortables face à l'idée d'une entrevue sur ce sujet. La première réaction était de nous laisser entendre que nous avions sûrement eu de mauvaises informations en allant les consulter sur leurs réalisations ou leurs réflexions sur l'alphabétisation. On prétextait qu'on n'avait rien à nous dire... qu'on avait fait si peu... que nous trouverions sûrement d'autres personnes ou organismes plus pertinents, etc... Le malaise était fondé. En réalité, on a fait très peu d'efforts au Québec pour affronter le problème de l'analphabétisme.

Voyons au préalable les statistiques des inscriptions en formation de base enregistrées par la DGEA en 1972-73.

DGEA - CSR

Tableau III - Formation générale 1972-73

	Temps plein	Temps partiel	
		Franç.	Maths
Rimouski (1)	56	-	131
Saguenay Lac St-Jean (2)	20	109	-
Québec (3)	35	17	17
Trois-Rivières (4)	-	80	60
Sherbrooke (5)	18	-	-
Montréal (6)	208	612	417
Hull (7)	72	-	12
Nord-Ouest (8)	39	-	-
Hauterive (9)	59	-	-
Total	507	818	637

La sommation des inscriptions à temps plein et à temps partiel nous donne un total de 1962 inscriptions en formation de base. Quoiqu'il est possible qu'un même individu soit inscrit à la fois aux cours de français et de mathématiques du temps partiel, nous supposerons pour plus de simplicité que 1962 personnes ont été rejointes au Québec en 1972-73 par les cours de formation de base. Le nombre d'analphabètes au Québec étant au minimum de 300,881, les cours en formation de base de la DGEA n'ont touché que 6 analphabètes sur 1,000.

Des visites dans quelques commissions scolaires nous ont permis d'approcher de façon plus qualitative ce que recouvre le terme éducation de base. Nous n'avons cependant pas une image représentative du Québec à ce sujet. Nous avons plutôt contacté les CSR qui nous avaient été signalées comme s'étant distinguées par quelque expérience particulière. Par contre, d'autres CSR n'ont été visitées que pour des raisons pratiques (facilité d'accès, voyage prévu pour une autre recherche).

On pourrait regrouper les expériences en alphabétisation qui nous ont été décrites dans les CSR sous les catégories suivantes:

1) Cours formels avec transmission de contenu de lecture, d'écriture et de calcul dans des groupes d'apprentissage de 15 étudiants. Au niveau du contenu, certains enseignants élargissent l'étendue des matières abordées: biologie, psychologie... Les méthodes d'enseigne-

ment peuvent être plus ou moins dynamiques, le matériel didactique plus ou moins recherché, mais on retrouve une constante: le contexte d'apprentissage est le groupe, le lieu d'apprentissage est l'école et le contenu de l'enseignement est prédéterminé, transmis par le professeur au groupe d'étudiants.

Toutes les personnes qui ont expérimenté ce type d'enseignement ont rencontré les mêmes difficultés:

- tâche ardue du dépistage
- hétérogénéité des groupes
- problèmes des étudiants de tous ordres: physiques, psychologiques, sociaux...
- lenteur, difficulté à apprendre - efficacité limitée de l'enseignement des techniques de lecture et d'écriture
- nombre élevé de "drop-outs"

Dans un tel contexte, on considère généralement que la formule de la DGEA est inadéquate: l'enseignement en groupe ne convient pas à cette clientèle, le temps alloué à la formation de base est insuffisant.

2) Enseignement individualisé avec entrées et sorties continues. Il s'agit ici également d'un enseignement basé sur la transmission de contenu portant principalement sur les techniques de lecture et d'écriture. Mais la formule de l'enseignement individualisé rend ces appren-

tissages beaucoup plus efficaces. A la sortie d'un cours d'éducation de base donné selon cette formule, l'étudiant est considéré apte à s'intégrer aux cours généralement dispensés à la CSR à d'autres niveaux.

La méthodologie d'enseignement et le matériel didactique utilisés exigeraient un effort de recherche et de mise au point. Il y a également des déficiences notées dans la préparation du personnel enseignant. Le problème majeur rencontré par les protagonistes de cette formule est d'ordre budgétaire. Les normes actuelles de la DGEA ne permettent pas l'emploi d'un personnel entièrement salarié. Il faut encore compter sur les aléas du bénévolat.

3) Education selon une approche psychosociale: socialisation, personnalisation, mises en situation communautaire. Nous avons peu d'information sur cette expérience qui n'a actuellement plus cours mais qui a été abandonnée parce qu'on avait noté chez les étudiants un phénomène de repli sur le groupe et sur le centre de formation. Les étudiants se sentaient "trop bien" en période de formation et craignaient de réintégrer leur milieu social.

4) Education dans un contexte d'atelier de travail. Il s'agit ici d'une expérience bien particulière d'un groupe d'étudiants qui à la fin du temps qui leur a été alloué pour la formation de base a décidé de se constituer en coopérative de production artisanale. Ces étudiants n'ont pas réussi les examens de passage de la formation de base ou préscondaire. Ils travaillent actuellement dans un contexte qui leur

plaît et où ils se sentent valorisés. Les éducateurs d'adultes qui ont suivi cette expérience auraient aimé avoir un mandat plus clair quant au type de formation dont ils pouvaient assumer la responsabilité. Des imprécisions sur ce sujet ont causé des tensions entre le groupe d'étudiants et l'organisme de formation. Cette expérience est globalement considérée positive et valorisée par l'organisme de formation parce qu'elle permet l'éducation des adultes dans un contexte lié à la vie (le travail) et encourage l'autonomie des personnes.

5) Intégration des assistés sociaux au marché du travail. Une unitiative d'une instance gouvernementale a tenté de favoriser le retour au travail des bénéficiaires de l'aide sociale. Les moyens employés ont été de l'ordre du travail supervisé (4 jrs/sem.) et de la formation (1 jr/sem.). La CSR a été chargée de l'aspect formation. L'essentiel de la formation a consisté en séances d'information sur des thèmes choisis par les étudiants: assurance chômage, centre de main-d'oeuvre, assurances, commission des accidents de travail, éducation. Les sessions concernant l'éducation ont porté sur les cours offerts par la CSR et sur les débouchés possibles sur le marché du travail après un cours d'éducation de base et de présecondaire. A la suite de cette expérience, des 21 participants au programme, 16 s'inscrivent aux cours de la CSR, 1 réintègre le marché du travail et 4 reçoivent l'assurance chômage. Selon les personnes rencontrées, si un seul individu parmi les 21 participants au programme réintègre le marché du travail, cela n'est pas dû aux modalités du programme mais bien au contexte socio-

plaît et où ils se sentent valorisés. Les éducateurs d'adultes qui ont suivi cette expérience auraient aimé avoir un mandat plus clair quant au type de formation dont ils pouvaient assumer la responsabilité. Des imprécisions sur ce sujet ont causé des tensions entre le groupe d'étudiants et l'organisme de formation. Cette expérience est globalement considérée positive et valorisée par l'organisme de formation parce qu'elle permet l'éducation des adultes dans un contexte lié à la vie (le travail) et encourage l'autonomie des personnes.

5) Intégration des assistés sociaux au marché du travail. Une initiative d'une instance gouvernementale a tenté de favoriser le retour au travail des bénéficiaires de l'aide sociale. Les moyens employés ont été de l'ordre du travail supervisé (4 jrs/sem.) et de la formation (1 jr/sem.). La CSR a été chargée de l'aspect formation. L'essentiel de la formation a consisté en séances d'information sur des thèmes choisis par les étudiants: assurance chômage, centre de main-d'oeuvre, assurances, commission des accidents de travail, éducation. Les sessions concernant l'éducation ont porté sur les cours offerts par la CSR et sur les débouchés possibles sur le marché du travail après un cours d'éducation de base et de présecondaire. A la suite de cette expérience, des 21 participants au programme, 16 s'inscrivent aux cours de la CSR, 1 réintègre le marché du travail et 4 reçoivent l'assurance chômage. Selon les personnes rencontrées, si un seul individu parmi les 21 participants au programme réintègre le marché du travail, cela n'est pas dû aux modalités du programme mais bien au contexte socio-

économique du lieu. La catégorie d'emplois dominante à cet endroit exige un degré de scolarité que peuvent difficilement atteindre des analphabètes de 35-40 ans et plus.

Multi-Média

Dans le milieu défavorisé où oeuvre Multi-Média, les gens se réunissent en groupes de travail pour réaliser un projet éducatif de leur choix; ils déterminent la démarche, les personnes ressources. C'est là que certains problèmes d'analphabétisme se posent. Les personnes se réunissent autour d'une réalité autre que l'analphabétisme: lois d'aide sociale, logement, santé ... Lorsqu'ils achoppent à des problèmes techniques de lecture, d'écriture ou de calcul, les personnes du groupe ayant les connaissances appropriées en ces domaines servent de personnes ressources pour les autres. Les problèmes d'analphabétisme doivent se résoudre dans le cadre du plan de travail, c'est-à-dire qu'on apprend certaines techniques (lecture, écriture, calcul) pour répondre aux besoins de la tâche. Il n'y a donc généralement pas d'orientation précise vers un objectif d'alphabétisation dans les groupes Multi-Média.

Il y a cependant une équipe qui essaie de mettre au point la méthode Paulo Freire dans une perspective d'intégration des objectifs d'alphabétisation et de conscientisation. Cette équipe, après études théoriques en est actuellement à la construction technique de la méthode. La méthode de Paulo Freire, initiée en Amérique latine est orientée

vers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture mais à travers un processus de recul critique devant la réalité dans laquelle l'adulte est inséré. La méthode est articulée autour de mots-clefs choisis en fonction de leur pertinence linguistique (possibilité d'être décomposés en syllabes permettant la construction d'un grand nombre d'autres mots) et de leur résonance par rapport au vécu des étudiants.

Carrefour d'éducation populaire

Le Carrefour d'éducation populaire est né à partir de cours d'alphabétisation. On a pensé un certain temps que cette activité pouvait être génératrice de changement social. On s'est intéressé à la méthode de Paulo Freire dans cette perspective. Mais on a dû accepter le fait qu'au Québec les objectifs d'alphabétisation et de conscientisation sont difficilement conciliables. Les adultes qui viennent prendre des cours de français n'acceptent pas d'être distraits de leur orientation première pour des réflexions d'un autre ordre. On continue donc à donner des cours d'alphabétisation en tâchant d'utiliser les outils les plus efficaces afin de dépanner les individus qui ont besoin de connaître les techniques de lecture et d'écriture pour des exigences de travail ou autre. Les objectifs de changement social sont poursuivis à travers d'autres activités du Carrefour.

Au cours de la dernière année on a expérimenté une méthode d'alphabétisation liée à "Education Nouvelle" la méthode dynamique. On a

utilisé le matériel fabriqué pour les enfants, le Carrefour n'ayant ni le personnel, ni les fonds pour adapter ce matériel aux adultes. L'éducateur a rencontré d'autre part des difficultés liées au vocabulaire choisi qui est peu utilisé dans le milieu social de Pointe St-Charles. C'est un matériel fabriqué en fonction des enfants de classe moyenne. Le langage oral courant utilisé dans la vie quotidienne du milieu est très éloigné de la langue française écrite de sorte qu'on a un peu l'impression d'enseigner à lire et écrire une langue étrangère.

Indépendamment de ces difficultés, la méthode dynamique est considérée après expérimentation auprès des adultes de Pointe St-Charles comme très efficace comparativement à la méthode précédemment utilisée (Gisèle Beaudet)(1). Il s'agit ici strictement d'une évaluation de méthode d'enseignement puisque le professeur précédent était hautement compétent et connaissait parfaitement la méthode employée (2).

Collège Algonquin

Nous étions allés au Collège Algonquin d'Ottawa à la suite d'informations voulant qu'il se fasse là des tentatives d'adaptation de la méthode Paulo Freire. Sachant qu'il s'agissait d'une alternative

---

(1) BEAUDET Gisèle: La lecture quotidienne, Brault et Bouthillier Limitée, 1971.

(2) Il s'agit bien ici d'un jugement d'une personne et non d'une évaluation générale de la méthode.

en alphabétisation qui intéressait certains éducateurs d'adultes au Québec et que le contexte ontarien était plus rapproché du Québec que le contexte latino-américain..., nous avons cru tirer profit d'une telle visite pour une application éventuelle de la méthode Paulo Freire dans certains milieux québécois. Paulo Freire a fait l'objet d'un séminaire au Collège Algonquin. Ce séminaire a été organisé par le Centre de développement communautaire rattaché à l'unité d'éducation permanente du Collège Algonquin. Nous avons rencontré des personnes qui ont suivi ce séminaire et qui sont liées à trois types d'activité:

1) Recyclage des adultes dans le cadre du programme fédéral de formation de la main-d'oeuvre. Il s'agit ici de l'équivalent de ce qui se fait au Québec. Le secteur francophone du collège étant très récent (1972), on emprunte ici et là des programmes d'études, le collège ne fabriquant pas ses propres programmes. Dans l'ensemble du collège on préconise l'enseignement individualisé avec entrées et sorties continues.

2) Alphabétisation des adultes en milieu défavorisé: projet d'alphabétisation commencé sur une base de bénévolat par une ex-coopérante SUCO, actuellement financé par le Collège Algonquin. Le projet s'adresse aux personnes qui ne sont pas capables de s'adapter à une institution scolaire. Ce sont, par exemple, les personnes qui ont de la difficulté à se garder un emploi et qui reçoivent de l'assistance sociale depuis plusieurs années. Parmi ces personnes, plusieurs ne savent pas lire et écrire et ne sont pas capables de s'inscrire au pro-

gramme régulier du Collège Algonquin. Le mandat du projet consiste à aider ces personnes à s'insérer dans la société par l'intermédiaire du programme de scolarisation et du programme "Life Copying Skills". En d'autres mots, les éducateurs bénévoles ou payés doivent aider les personnes à comprendre la communauté, à régler leurs problèmes par la connaissance par exemple de leurs droits de locataires, la façon de procéder pour obtenir les services d'un avocat ..., etc.... La scolarisation couvre les niveaux de première à la huitième année. Si l'étudiant réussit sa 8e année et s'il désire poursuivre, il doit aller au Collège Algonquin.

Pour les niveaux 0-4, on utilise le "Blade Program": programme d'enseignement individualisé avec usage d'audio-visuel. Chaque étudiant a son petit appareil de visionnement et d'écoute. Selon l'enseignante, l'avantage principal de cette méthode est que l'étudiant tout en suivant son propre rythme est le seul à être témoin de ses erreurs et de ses lenteurs d'apprentissage.

Les objectifs socio-économiques de la formation sont poursuivis à travers le "Life Copying Skills". Le "Life Copying Skills" est un programme qui touche les problèmes de la famille, de l'emploi, de soi-même, du loisir ..., etc... Le "Life Copying Skills",selon l'enseignante, tente d'aider les individus à s'adapter à la société telle qu'elle est plutôt que de contribuer à son amélioration. Elle trouve

cependant que c'est un programme utile pour les personnes qui pourront s'adapter à cette société. Elle estime qu'il n'y a environ que 50% des étudiants qui fréquentent son centre qui réussiront à le faire. Pour les autres, il faudrait selon elle, offrir une alternative qui leur permette de vivre en respectant leur propre système de valeurs. Cette alternative pourrait être au plan du travail, des ateliers de production de petite dimension.

3) Animation communautaire: le directeur du Centre de développement communautaire de l'éducation permanente du Collège Algonquin a initié des auto-analyses communautaires. C'est à la demande d'un groupe de la communauté que le collège envoie une personne pour aider les gens à faire une étude communautaire. Cette étude tente de repérer les centres d'intérêts de la population, les énergies disponibles pour le travail au service de la communauté. Après cette première phase, les personnes sont regroupées par centre d'intérêts et approfondissent les aspects de la réalité qui les concernent. Généralement, quoique ce ne soit pas toujours le cas, ces études débouchent à court ou à long terme sur des formes quelconques d'action. Le rôle de l'animateur du Collège Algonquin n'est que de faciliter une mise en communication des personnes et des groupes et de retourner à la communauté les résultats de son auto-étude. En termes de classes sociales, c'est un service qui est offert à toutes les strates sociales. Le principe sous-jacent à cette option est que les changements sociaux ne se feront pas sans la collaboration des classes détenant actuellement le pouvoir et que les change-

ments d'attitudes au sein de ces milieux sociaux sont au moins tout aussi importants qu'au sein des milieux défavorisés.

Pour ce qui est de l'adaptation de la méthode de Paulo Freire au milieu ontarien, les participants au séminaire que nous avons rencontrés sont d'avis qu'il y a beaucoup à tirer de la philosophie et des principes sous-jacents à la méthode mais que le contexte social canadien est trop différent du contexte social brésilien ou chilien pour qu'on puisse en faire une adaptation intégrale.

Tel que nous l'indiquions au début, les expériences dont il est fait mention ici ne sont pas représentatives du travail généralement fait en alphabétisation. Il est possible qu'en ce qui concerne les commissions scolaires, la majorité des enseignements donnés en formation de base se situent dans la catégorie I. Il est également possible que des expériences intéressantes realisées au Québec ne nous aient pas été signalées. Nous croyons cependant que cet exposé donne une idée assez juste des <u>types</u> d'approches utilisées en alphabétisation au Québec.

PARTIE II

Conceptions

Tel que déjà mentionné, les deux axes de notre recherche se situent d'une part au niveau des réalisations, d'autre part au niveau des conceptions théoriques d'un modèle idéal d'alphabétisation des adultes. Nos interviewés avaient donc à se prononcer sur ce que serait d'après eux l'approche idéale du problème de l'analphabétisme au Québec. Si le domaine des réalisations s'est avéré généralement pauvre, nous avons pu constater que plusieurs personnes et certains organismes en faisaient un sujet de préoccupation et que d'aucuns même étaient arrivés à la formulation d'avancés assez systématiques.

Pour éviter la monotonie et la longueur d'un exposé monographique de chacune des 21 entrevues, nous avons pris la liberté d'en faire un regroupement selon certaines dimensions privilégiées. Nous rassemblerons ainsi les vues qui nous ont été soumises en 3 catégories selon les grands objectifs devant être poursuivis dans l'approche du problème de l'alphabétisation. Dans chacune des catégories d'objectifs, nous retrouverons des diversifications au niveau de la conception des modalités de mises en application de ces grands objectifs.

Nous devons préciser que les grandes orientations n'ont pas toujours été formulées explicitement. Les catégories présentées ici sont des catégories déduites d'une analyse attentive des entrevues.

Catégorie I: Intégration économique au marché du travail.

Les analphabètes constituent un problème économique en ce qu'ils n'ont pas la formation suffisante pour s'intégrer au marché du travail. Ils deviennent récipiendaires de l'aide sociale et constituent un élément passif plutôt qu'actif de notre société. Le chômage fait problème parce qu'il prive d'une part, le système économique d'un grand nombre de ses producteurs éventuels, d'autre part, il force les producteurs actuels à prendre en charge les non-producteurs, les chômeurs. C'est en vue de solutionner ce problème, qu'a été constitué le programme fédéral de recyclage de la main-d'oeuvre. La formation professionnelle directement axée sur la formation de la main-d'oeuvre en vue du marché du travail a dû être accompagnée de formation générale pour les candidats qui n'avaient pas les prérequis académiques exigés pour les cours de formation professionnelle. Les analphabètes ont été inclus dans cette catégorie. On suppose que par la formation de base, l'analphabète pourra s'intégrer au processus de scolarisation conduisant au marché du travail via la formation professionnelle. Le postulat sous-jacent est que le chômage dans notre société peut être résorbé par une préparation adéquate de la main-d'oeuvre.

Parmi les personnes rencontrées, seules celles oeuvrant au sein des commissions scolaires, à l'exception d'une seule CSR, croyaient en la pertinence d'un tel objectif pour les analphabètes. Tous les interviewés ont reconnu que le programme de formation de base, tel que conçu actuellement, conduit à un cul-de-sac: les analphabètes sont incapables actuellement d'acquérir une formation suffisante leur permettant d'être compétitifs

sur le marché du travail. Cependant, on croit qu'avec certains réaménagements des modalités d'application du programme, on pourrait atteindre l'objectif visé. Les réaménagements entrevus sont les suivants:

a) Diversification des contenus de formation: le diagnostic posé est le suivant: il y a d'autres obstacles que ceux tenant strictement au manque de formation professionnelle qui empêchent les chômeurs d'avoir accès au marché du travail. Ces obstacles sont de l'ordre d'une part, d'un manque d'informations sur différents sujets, d'autre part, d'attitudes inadéquates. Les analphabètes-chômeurs n'ont pas les informations suffisantes sur les emplois existants, sur les méthodes de recherche d'emploi, sur les institutions pouvant les aider: centre de main-d'oeuvre, syndicats, lois liées au cadre du travail, salaire minimum, CLSC, services sociaux, etc... Les analphabètes-chômeurs n'ont pas les attitudes requises pour se trouver et conserver un emploi: ils manquent de confiance en eux, ils ne sont pas assez audacieux, ils manquent de persévérance, d'assiduité, etc... La formation doit donc déborder la stricte préparation professionnelle pour donner aux étudiants l'information nécessaire et les attitudes requises dans le monde du travail. Le "Life Copying Skills" du nouveau programme préparatoire à la formation professionnelle préconisé par le MMOI est de cet ordre.

b) Innovations dans la conception de programme et de matériel didactique: il y a très peu de matériel didactique actuellement disponible pour l'enseignement auprès des adultes analphabètes. Le peu de matériel existant est jugé inadéquat. Au Québec, il y a différentes voies de recherche en cours dans le domaine: le nouveau programme de français par

objectifs du SEIC en est au niveau de l'expérimentation: la méthode dynamique semble avoir donné de bons résultats, le cahier-manuel de Gisèle Beaudet[1] est controversé: satisfaisant pour certains, inadéquat pour d'autres, enfin, les recherches touchant la méthode Paulo Freire ne semblent pas très fructueuses au Québec. A Ottawa, le "Blade Program" utilisé avec les appareils audio-visuels requis s'est montré très efficace pour un apprentissage rapide de la lecture et de l'écriture. C'est un matériel qui n'existe qu'en anglais. Nous devons malheureusement faire état d'une déficience de notre recherche par rapport à cet aspect du matériel didactique. Nous avons recueilli certaines informations concernant globalement la satisfaction ou l'insatisfaction touchant telle ou telle méthode mais nous n'avions pas les connaissances techniques voulues pour faire une revue plus poussée du sujet. Ce que nous retenons c'est que l'inefficacité actuelle des efforts réalisés en alphabétisation pourrait selon certains, être corrigée par l'utilisation de matériel didactique et de programmes plus appropriés.

c) Pratique de l'enseignement individualisé: de façon générale, les éducateurs d'adultes travaillant auprès des analphabètes se sont prononcés en faveur de l'enseignement individualisé. On est unanime à affirmer que les analphabètes ont besoin de l'attention personnelle de l'éducateur et que le respect du rythme individuel d'apprentissage s'impose auprès de cette clientèle plus que de toute autre. Conséquemment, on rejette catégoriquement les exigences courantes de la DGEA concernant les normes

---

(1) BEAUDET, Gisèle: op. cité.

de 15 étudiants[1].

d) Organisation des enseignements permettant les entrées et sorties continues des étudiants: pour respecter la logique de l'enseignement individualisé, il faudrait que les étudiants puissent commencer et finir leurs sessions d'études en tout temps. Certains ont même expérimenté une organisation très souple permettant à l'adulte de déterminer le nombre d'heures par jour ou par semaine qu'il désire consacrer à ses études, les éducateurs étant disponibles pour accepter de recevoir les étudiants au moment qui leur semble le plus opportun et pour la période de temps fixée par lui-même (l'étudiant). On souhaite que ce mode d'organisation soit officiellement reconnu par la DGEA afin d'assurer un financement approprié. Actuellement, ceux qui travaillent selon cette formule, doivent compter avec les aléas du bénévolat.

e) Elargissement de la norme de 52 semaines: un analphabète ne peut suivre tout le processus scolaire exigé pour l'entrée en formation professionnelle s'il n'y consacre que le temps qui lui est actuellement dévolu. Certains souhaitent que, du 18 semaines actuellement attaché à la formation de base, on passe à un minimum de 36 semaines.

Les personnes ou organismes qui poursuivent l'objectif d'intégration des analphabètes au marché du travail espèrent par des correctifs touchant l'un ou l'autre des facteurs ci-haut mentionnés, ou plusieurs de ces facteurs combinés, arriver à l'atteinte plus sûre de l'objectif poursuivi.

---

(1) Ceux qui ont fait des pressions en ce sens auprès de la DGEA disent avoir rencontré la souplesse nécessaire.

Catégorie II: Développement de la personne.

Les interviewés situés dans la catégorie II considèrent que la réintégration au marché du travail par le biais de la formation professionnelle est un objectif utopique. Proposer cet objectif aux analphabètes, c'est aller vers une frustration certaine. Le très fort taux de chômage actuel suscite une très grande compétition sur le marché du travail; la clientèle concernée ici est perdue à l'avance dans cette compétition. Le chômage se maintient depuis un certain temps aux environs de 7% au Canada (il est légèrement plus élevé au Québec). On considère même un taux de chômage de 4% comme caractéristique d'une période de plein emploi. Il faut donc admettre que notre société est structurellement incapable de résorber tout le chômage, quelle que soit la préparation de la main-d'oeuvre.

L'alternative proposée est un déplacement de l'objectif de rentabilité économique vers un objectif d'ordre humaniste. Puisque notre société ne peut fournir du travail à tous, il faut que les sans-travail puissent mener une existence décente et digne. On assure déjà aux chômeurs des prestations sociales leur permettant de s'assurer du minimum vital mais le travail étant le principal critère de valorisation sociale dans notre milieu, les sans-emploi se sentent diminués vis-à-vis eux-mêmes et vis-à-vis autrui.

On propose donc, pour ceux qui ne peuvent être concurrentiels sur le marché du travail, la création d'ateliers protégés où les normes habi-

tuelles de production ne seraient pas forcément respectées mais où le développement de la personne des travailleurs constituerait une priorité. Le ministère de l'Education devrait collaborer avec le ministère des Affaires sociales, le ministère du Travail, etc... pour une telle réalisation.

La formule du centre de formation est cependant maintenue parallèlement aux ateliers protégés. La clientèle du centre serait recrutée par la présence d'animateurs dans le milieu. On s'assurerait de bien saisir le pouls du milieu grâce à des contacts avec les agents institutionnels déjà présents: travailleurs sociaux, groupes populaires, écoles, CISC, leaders naturels. Les analphabètes seraient rejoints dans leur milieu de vie à partir d'un problème précis. C'est en cherchant et en travaillant à la solution de ce problème que les personnes concernées prendraient conscience de leur besoin de scolarisation.

Au centre de formation, les analphabètes jouiraient d'un service d'accueil responsable, entre autres choses, du dépistage des blocages à l'apprentissage de l'ordre orthopédagogique (surdité, troubles de la vision, autres maladies) et problèmes sociaux aigus (logement, alimentation). Pour les non-fonctionnels, il faudrait prévoir un environnement spécifique: centre spécial, sans durée, avec au début, approche psychologique par une personne-ressource et évaluation de tous les prérequis nécessaires à l'apprentissage: physiques, sociaux. On verrait la nécessité de ressources de personnes spécialisées: travailleur social, psychologue; les étudiants devraient être en petits groupes (15 est un nombre trop grand). Les édu-

cateurs devraient être à plein temps et polyvalents (formation psychosociale) pour toucher tous les "bobos".

L'éducation devrait porter sur l'ensemble de la vie: famille, travail et l'accent ne serait pas mis surtout sur la dimension cognitive mais plutôt sur des apprentissages de vie, le fonctionnement comme adulte, les codes exigés de notre société et qui ne sont pas uniquement de l'ordre de la lecture et du calcul. Il faudrait que les apprentissages soient vécus dans des mises en situation et il faudrait être centré sur les clients à tous les niveaux. S'il est généralement nécessaire de partir du vécu en éducation, cette exigence est d'autant plus importante quand il s'agit de projets éducatifs visant une clientèle adulte. Les besoins quotidiens des personnes, ce n'est pas forcément de savoir lire et écrire, c'est connaître des réseaux, comment on vit, comment on contacte des gens, comment on leur parle pour se faire écouter... L'approche proposée est l'approche processus: vérifier les besoins, cheminer un temps avec les personnes ou groupes concernés, les aider à prendre conscience de ce qu'ils vivent, faciliter leur autonomie, etc...

Les interviewés qui élaborent actuellement des réflexions de cet ordre ne sont pas arrivés encore à un projet concret. Ils se refusent d'autre part, à proposer un modèle valable pour l'ensemble du Québec. Fidèles à la philosophie de l'approche processus, ils suggèrent à la DGEA de rester ouverte au financement de projets venant des commissions scolaires plutôt que d'imposer à toutes les commissions scolaires un nouveau programme d'alphabétisation des adultes.

Catégorie III: Changement social.

Les interviewés qui poursuivent un objectif de changement social considèrent que l'analphabétisme est un problème étroitement lié au problème de pauvreté. Les analphabètes se retrouvent plus spécialement en milieu défavorisé. Les relations entre degré d'instruction et niveau de revenu ont vite conduit les interprètes des statistiques à établir une relation causale du premier au dernier. Ainsi, on estime généralement que les individus sont pauvres parce que peu instruits. Il y a une relation en sens inverse également possible. L'action entreprise différera généralement selon l'analyse qui est faite de la situation. Les tenants de l'interprétation sociale estiment que la pauvreté est un problème social qui ne pourra être solutionné par des actions faites auprès des individus mais par des actions menées auprès de milieux sociaux. On ne croit pas possible de solutionner la pauvreté en faisant passer des individus du milieu défavorisé à des conditions meilleures (promotion individuelle) mais on préconise plutôt une promotion de tout un milieu social.

Différentes modalités d'inscriptions d'un tel objectif dans la réalité nous ont été proposées. L'approche du changement social par l'éducation peut prendre différentes colorations:

1) Démystification du savoir: les milieux faiblement scolarisés sont généralement dupes plus que d'autres du savoir officiel. On s'arrête plus facilement aux formes du discours parlé ou écrit et on se laisse berner autant par le message politique que le message publicitaire. On

se qualifie d'ignorants parce qu'on est peu scolarisé et parce que la société définit le savoir en termes de degrés de scolarité. A l'intérieur de cette approche, deux types d'actions sont suggérés. D'une part, on propose d'aller à la découverte du savoir des milieux populaires, d'aider le milieu à prendre conscience de son propre savoir, à considérer qu'il est détenteur comme certaines corporations de spécialistes d'un certain savoir. Mais comme tout spécialiste, il doit éventuellement faire appel à d'autres personnes-ressources lorsqu'il rencontre des besoins spécifiques qui sont hors du champ de sa connaissance. Ce qui est visé ici c'est une identification culturelle à leur propre milieu des personnes vivant en milieu populaire. Plutôt d'encourager les gens à s'accrocher à des valeurs qui sont d'un autre milieu, on facilite l'émergence d'une conscience d'appartenance au milieu via la culture prise dans son sens large. C'est ainsi qu'on se refuse à donner des cours de grammaire et de perfectionnement en français parce qu'on a découvert que la clientèle de ces cours aspirait à une valorisation sociale liée à une autre culture: "il faut savoir écrire sans faute parce que les "gens bien" écrivent sans faute".

On propose également de travailler au sein de ces milieux à l'analyse de discours parlés ou écrits afin de faciliter la compréhension des messages politiques et publicitaires. On a constaté une peur réelle, une mystification devant tout texte écrit, devant tout discours agréablement "tourné" dans sa forme. On tentera ici d'exercer une démystification à ce niveau.

2) Conscience sociale critique: les interviewés qui entrevoient une action en ce sens, s'inspirent généralement de la philosophie de Paulo Freire. On veut développer au sein des milieux défavorisés une approche de la réalité qui prend ses sources très profondes dans la dialectique socratique. La réalité n'est jamais acceptée comme une évidence mais comme un stimulus à l'interrogation. Paulo Freire utilise le terme de "conscience naïve" pour caractériser le type d'explication "ça va de soi", "c'est ainsi que ça a toujours été, il faut donc que ça soit ainsi". On essaie de faire évoluer un milieu de la conscience naïve vers la conscience critique. Par conscience critique, on entend l'interrogation toujours plus poussée des faits qui nous sont présentés. Paulo Freire développe cette conscience critique à travers l'alphabétisation. Au Québec, on pense plutôt développer cet esprit par l'approche de problèmes sociaux et de réflexions sur les problèmes sociaux. Les analphabètes qui se présentent aux cours d'alphabétisation, y vont dans l'optique d'acquérir une technique bien précise et des réflexions d'un autre ordre ne sont alors pas acceptés.

3) Développement des services gouvernementaux: on propose ici une coordination entre les différents ministères pour rendre plus accessibles aux milieux défavorisés, les différents services gouvernementaux touchant l'éducation, la santé, le travail, etc... Les milieux défavorisés sont marginalisés d'une certaine façon par leur manque de participation aux différents biens et services de notre société. Ce qui est proposé ici, c'est une plus grande participation sociale, ("participation passive"), par une plus grande consommation de biens et services publics. Ceux qui ont ten-

té une action d'éducation intensive en milieu défavorisé en sont arrivés à la constatation d'une interrelation des différentes réalités sociales et de la nécessité d'une coordination des responsables publics de ces différentes réalités pour une action efficace. C'est ainsi que la coordination interministérielle a été proposée.

4) Enfin, certains sont arrivés au constat que l'approche du milieu défavorisé par l'éducation des adultes via les cours formels ou l'animation conduit à un cul-de-sac. Le modèle de société intégré, unitaire, homogène est ici rejeté pour être remplacé par un modèle de société conflictuelle où des intérêts de classes et groupes sociaux sont irréconciliables. Seule une action de type politique peut solutionner le problème des milieux défavorisés et seule l'éducation visant directement l'action politique est ici valorisée. Le BAEQ, TEVEC, MULTI-MEDIA sont qualifiés comme des initiatives au départ intéressantes mais qui se sont soldées par des échecs parce qu'on a cru à tort pouvoir réunir des intérêts qui sont par nature irréconciliables. Le désir des milieux populaires d'intervenir plus directement dans la définition et la gestion de leurs propres intérêts est toujours considéré comme une menace par le pouvoir gouvernemental québécois, (ainsi que fédéral et municipal). La problématique est donc définie ici en termes de pouvoir et une éducation qui ne permet pas l'accession à plus de pouvoir est qualifiée de cul-de-sac, d'échec.

Nous avons au cours de cette partie, tenté de regrouper les orientations proposées en alphabétisation selon les grands objectifs poursuivis.

Nous avons essayé de donner le maximum d'informations que nous détenions mais nous avons conscience qu'un choix a dû être opéré en fonction de la définition des catégories. En l'absence de rapports bruts d'entrevues ou de monographies, l'organisation même des données selon certaines dimensions révèle une orientation normative que nous n'avons pu éviter.

PARTIE III

Synthèse

Ce rapport nous a permis de prendre contact avec les réalisations en alphabétisation à la DGEA, à Multi-Média, au Carrefour d'éducation populaire et au Collège Algonquin d'Ottawa.

A la DGEA, nous avons constaté que les cours de formation de base touchaient 6 analphabètes sur 1,000. Si nous regroupons les types d'expérience rencontrée dans les commissions scolaires, nous retrouvons:

- cours formels avec transmission de contenu de lecture, d'écriture et de calcul dans des groupes d'apprentissage de 10-15 étudiants
- enseignement individualisé avec entrées et sorties continues
- éducation psychosociale: socialisation, personnalisation, mises en situation communautaire
- éducation dans un contexte d'atelier de travail
- sessions de formation incluses dans un plan d'intégration des assistés sociaux au marché du travail.

A Multi-Média, certaines tentatives d'application de la méthode Paulo Freire en sont à l'étape de l'élaboration technique. Mais de façon générale, on n'a pas, jusqu'à ce jour, réalisé d'expériences d'approche directe des analphabètes. Le problème de sous-scolarisation est affronté dans le cadre de réalisations centrées sur d'autres réalités:

loir d'assistance sociale, logement... Au Carrefour d'éducation populaire, on a abandonné l'espoir de concilier les objectifs d'alphabétisation et de conscientisation. On offre des services d'alphabétisation comme dépannage pour les personnes qui le désirent mais le changement social via la conscientisation est poursuivi à travers d'autres activités. Au Collège Algonquin, le travail effectué en éducation de base se fait par des méthodes individualisées,d'une part, au Collège même, d'autre part, dans un local situé en milieux défavorisés. En plus de la lecture et de l'écriture, on y enseigne les "Life Copying Skills".

En ce qui a trait aux conceptions de ce que pourrait être l'alphabétisation entrevue idéalement, nous nous sommes surtout attardés aux grands objectifs poursuivis. Nous avons également spécifié certaines modalités de mises en application lorsque nous détenions ces informations. Nous avons globalement regroupé en trois catégories, les grands objectifs qui, selon nos interviewés, devraient être poursuivis en éducation auprès des analphabètes: intégration économique au marché du travail, développement de la personne, changement social.

Les interviewés qui se situent dans le cadre du premier objectif reconnaissent que l'organisation actuelle de l'enseignement auprès des analphabètes est inefficace dans l'atteinte de l'objectif d'intégration des analphabètes au marché du travail. On croit généralement qu'avec certains aménagements, la situation pourrait être corrigée: diversification des contenus de formation, innovations dans la conception de programme et de matériel didactique, pratique de l'enseignement individualisé, entrées

et sorties continues, élargissement de la norme de 52 semaines.

Ceux qui se situent dans le cadre du deuxième objectif, considèrent que compte tenu du chômage existant actuellement et de l'âge des analphabètes au Québec, il faut renoncer à l'intégration au marché du travail des analphabètes. Le travail étant une valeur socialement reconnue, il faut permettre aux analphabètes de conserver l'estime d'eux-mêmes en travaillant dans le cadre d'ateliers protégés. L'objectif ne serait plus alors de rentabilité économique, mais d'ordre humaniste, de développement de la personne.

Quant aux interviewés qui préconisent l'approche "changement social", ils considèrent que l'analphabétisme est trop étroitement lié au problème de pauvreté pour qu'on l'étudie isolément sans prendre en considération l'ensemble de la question des milieux défavorisés. A partir de ce consensus de départ, nous avons retrouvé des orientations différentes concernant l'éducation des adultes en milieux défavorisés. Une de ces orientations consiste en une démystification du savoir officiel tel que défini par la détention de diplômes pour en arriver à une identification du savoir effectivement vécu par les milieux concernés. C'est une approche qui vise l'émergence d'une conscience d'appartenance à un milieu via la culture prise dans son sens large. Une autre orientation vise le développement d'une conscience critique. L'éducation est conçue ici comme un processus interrogatif de plus en plus approfondi. Certains ont pensé pouvoir développer cette conscience critique par l'alphabétisation mais on doit admettre maintenant que cela n'est pas possible. On le fait

à partir de réflexions sur d'autres réalités: publicité, logement... Certains pensent que vouloir intensifier l'éducation en milieux défavorisés, sans intervention d'autres services gouvernementaux, est utopique. On propose donc une action gouvernementale concertée touchant différents secteurs: santé, travail, bien-être, éducation... Enfin, un de nos interviewés s'est montré extrêmement sceptique sur l'efficacité des efforts en vue de solutionner le problème de la pauvreté par l'éducation. Que ce soit par le moyen de cours formels ou par des moyens plus nouveaux en éducation des adultes comme l'animation psychosociale ou même l'animation sociale, cet interviewé considère que l'éducation conduit à un cul-de-sac. Selon lui, le problème des inégalités sociales est un problème politique qui ne peut être solutionné que par une action politique.

Discussion des objectifs

Les données que nous avons recueillies ne nous permettent pas immédiatement de proposer des projets très précis d'alphabétisation à la DGEA. La consultation, en faisant état des orientations, nous engage à nous situer par rapport à ces objectifs. C'est une première étape qu'on peut difficilement escamoter. Le Comité de Régie devrait, selon nous, engager ses réflexions à ce niveau. Les propositions présentes ici pourraient servir d'amorce à la discussion.

Au terme des nombreuses entrevues et lectures faites sur l'alphabétisation, nous en sommes arrivés nous-mêmes à prendre position. Nous

soumettons ici notre opinion comme un "input" dans cette discussion.

OBJECTIF - CATEGORIE 1: Intégration économique au marché du travail.

Nous contestons la pertinence de cet objectif en alphabétisation des adultes au Québec. Il est très douteux que les analphabètes puissent par la scolarisation améliorer leur situation économique. Si ce doute concernant l'amélioration de la situation économique par la scolarisation peut s'adresser à l'ensemble de la scolarisation, il est encore plus valable en ce qui concerne la scolarisation aux premiers niveaux et encore davantage s'il s'agit d'enseignement primaire à des adultes.

a) "L'ensemble de la scolarisation": il y eut au cours des dernières décennies, une montée en flèche des niveaux de scolarisation à travers le monde. La scolarisation a été considérée comme un "sine qua non" du développement au niveau national et comme un moyen pour les défavorisés des pays industrialisés d'améliorer leur condition économique et sociale. Nous n'avons pas l'intention de développer ici la première partie de cet avancé. Parmi ceux qui s'intéressent au développement international, certains commencent à mettre en doute l'action automatique de la scolarisation sur le développement. Nous aimerions cependant nous attarder davantage au principe voulant que la scolarisation améliore la situation économique et sociale des individus. Il est un fait incontestable qu'il y eut démocratisation de la scolarisation au cours des dernières années. Au départ, un enfant d'un milieu aisé a encore plus de chances qu'un enfant d'un milieu défavorisé de se rendre aux études supérieures. Mais si on observe les statistiques sur une longue période, on s'aperçoit que l'é-

cart des chances d'atteindre la fin des études secondaires ou supérieures tend à s'amenuiser. D'autre part, tout en supposant que les détenteurs de diplômes d'études supérieures ont plus de chances d'accès aux meilleures positions socio-économiques, à long terme, la détention d'un diplôme d'études primaires ou même secondaires est de moins en moins significative pour l'amélioration des chances sociales. C'est du moins la constatation à laquelle arrive Raymond Boudon par la construction d'un modèle mathématique concernant l'éducation et la mobilité:

> "... la structure scolaire (distribution des individus en fonction du niveau scolaire) a tendance à se déformer vers le haut, la croissance des effectifs étant d'une période à l'autre d'autant plus forte que l'on considère des niveaux d'instruction plus élevés. Il en résulte que les positions disponibles au niveau social supérieur sont distribuées avec une fréquence rapidement croissante aux individus dont le niveau scolaire est le plus élevé. Cela entraîne après un certain temps une dégradation brutale de la structure des chances associées aux niveaux scolaires moyens, dégradation qui se répercute lentement aux niveaux inférieurs"(1).

Dans la suite de l'analyse du modèle mathématique, Raymond Boudon en arrive à la conclusion, que, sur une longue période, la scolarisation n'entraîne pas de mobilité sociale. Quel que soit le degré de scolarité, dans une société hypothétique, où la proportion de places disponibles dans chaque catégorie sociale est maintenue fixe, l'allocation des individus à l'intérieur de ces catégories, dépend davantage de l'origine sociale que du degré de scolarité.

---

(1) BOUDON, Raymond: "Education et mobilité" in Sociologie et sociétés, vol. 5 #1, mai 1973, pp. 111 à 125; p. 121.

"Tout d'abord on observe, ainsi que nous l'avions annoncé, que la structure de la mobilité évolue très peu de t_0, la première période considérée, à t_3, la dernière période. Les probabilités contenues dans chacun des quatre tableaux sont presque identiques d'une période à l'autre. Ce résultat, qui se justifie mathématiquement, a une apparence paradoxale. Rappelons en effet que les résultats du tableau 4 sont la conséquence d'un modèle qui suppose entre t_0 et t_3 à la fois: a) une forte croissance des effectifs scolarisés aux degrés les plus élevés de la hiérarchie des niveaux scolaires, b) une atténuation non négligeable de l'inégalité des chances devant l'enseignement, c) une modification importante dans le temps de la structure scolaire contrastant avec la fixité de la structure sociale"(1).

Ce modèle qui est valable pour une société où proportionnellement, les places disponibles dans chaque catégorie sociale sont fixes (structure sociale fixe) serait également valable, selon l'auteur, dans une société à structure sociale mobile. "Mais, sauf si on suppose que les changements de la structure sociale sont aussi rapides que les changements de la structure scolaire, on aboutit bien à la conclusion que la structure de la mobilité doit rester pratiquement stable dans le temps".

Les statistiques américaines peuvent servir de démonstration empirique à ce modèle mathématique: "En effet, entre 1949 et 1969, la proportion de la masse salariale qui revient aux 10% les moins favorisés a tendance à décroître, tandis que la part des 10% les plus favorisés augmente. Ainsi, le développement des taux de scolarisation s'accompagne à la fois d'une réduction des inégalités scolaires et d'une augmentation

---

(1) BOUDON, Raymond: op. cité p. 122.

des inégalités économiques"[1].

b) La scolarisation aux premiers niveaux: même si l'argumentation précédente ne nous convainquait pas, il faudrait bien admettre que dans une société où le niveau de scolarisation est sans cesse croissant et où la proportion des détenteurs de diplômes d'études supérieures est de plus en plus grande, la scolarisation de niveau inférieur est de moins en moins significative à travers le temps comme moyen d'amélioration des chances sociales. La citation de la page 42 témoigne de ce fait.

c) Enseignement primaire à des adultes: les analphabètes se situant majoritairement dans la catégorie d'âge des 35 ans et plus[2], ces personnes seront handicapées dans la recherche d'un nouvel emploi en raison même de leur âge. Etant donné leur âge, elles ne pourront que suivre un cours de formation professionnelle de courte durée[3]. Nous supposons

---

(1) BOUDON, Raymond: op. cité p. 112.

(2) 75% des analphabètes étaient dans cette catégorie en 1961.

(3) Même une formation professionnelle de courte durée s'avérerait assez longue pour un analphabète. Si on considère que la plupart des plans de formation professionnelle exigent au moins un prérequis de sec. III, il faudrait selon les normes présentes 86 semaines à un analphabète pour atteindre ce niveau. Nous sommes alors optimistes car les éducateurs des CSR recommandent de doubler le temps de formation en éducation de base. Il faut compter en plus 20 à 30 semaines en formation professionnelle (durée moyenne des plans de formation après un sec. III. Ce qui veut dire que l'analphabète de 35-40 ans devrait étudier à plein temps au minimum 2 à 3 ans pour obtenir une qualification professionnelle de faible niveau (téléphoniste, boucher, commis aux pièces d'automobiles...).

que ce cours sera de faible spécialisation et que les cours de faible spécialisation sont de moins en moins en demande sur le marché du travail. Les analphabètes qui suivent un cours de formation générale suivi d'un cours de formation professionnelle, seront défavorisés vis-à-vis le marché du travail étant donné les facteurs combinés de leur âge et de leur faible spécialisation. Cette affirmation est d'autant plus valable que la concurrence est forte sur le marché du travail étant donné le très fort taux de chômage au Québec (10 %).

OBJECTIF - CATÉGORIE 2: Développement de la personne.

Nous hésiterions à proposer un objectif de développement de la personne réalisé dans le cadre d'ateliers protégés tel que la suggestion nous a été faite. On reconnaît d'une part, que l'analphabète ne peut être rentable sur le marché du travail mais comme le travail est valorisé dans notre société, on voudrait lui donner la possibilité de travailler quelle que soit la rentabilité économique de son travail. La société devrait continuer à assumer la charge économique de ces personnes. Il y a peut-être de la place pour quelques ateliers de ce type au Québec. Nous verrions la formule spécialement pertinente pour les handicapés physiques ou mentaux (si le handicap constitue vraiment un obstacle à l'intégration sociale). Il y a cependant un danger qui guette ce type de "milieux de travail éducatif", c'est l'aspect marginal qu'il peut constituer. Il n'est pas sûr que le travail non rentable soit plus valorisé que le chômage. Il s'agit là de quelques réserves qui nous sont apparues mais nous manquons de renseignements pour prendre une position plus ferme à ce sujet.

Même si nous pouvions financer quelques ateliers protégés au Québec, cela pourrait peut-être permettre aux personnes profitant de ces ateliers, de vivre plus heureuses. Mais nous croyons que les causes même des problèmes liées à l'analphabétisme ne seraient pas touchées. Pour formulons l'hypothèse que l'analphabétisme est un problème social qui peut être solutionné par une approche sociale. C'est ce que nous tenterons de développer au paragraphe suivant.

OBJECTIF - CATÉGORIE 3: Changement social.

L'attention portée à l'analphabétisme dans les pays sous-développés et même dans les pays développés vient du fait que l'analphabétisme est perçu comme un problème social, lié au développement national et à la promotion des défavorisés. S'il ne s'agissait que d'apprendre à lire et à écrire à quelques vieux riches qui ont besoin d'avoir ces connaissances pour mieux voyager ou pour lire le "Reader's Digest" pendant leurs "vieux jours" nous ne serions pas alarmés à ce point. Nous relions le phénomène "analphabétisme" au phénomène "pauvreté". C'est un fait que les analphabètes se retrouvent prioritairement en milieux défavorisés(1), mais il est faux de prétendre que nous pourrons solutionner le problème social de la pauvreté par l'alphabétisation comme on l'a démontré dans la discussion de l'objectif de la catégorie 1. L'éducation des adultes a une collaboration importante à apporter dans la promotion des classes défavorisées mais

---

(1) Selon le recensement de 1961, 82.68% des québécois n'ayant qu'une instruction de niveau élémentaire se situent dans la plus basse catégorie de revenus ($4,000. et moins).

cette collaboration ne se situe pas surtout au niveau de la scolarisation. Nous ne croyons pas pertinent de définir un projet précis d'éducation dans ces milieux. Ce, sur quoi, nous aimerions insister, c'est sur l'importance de reconnaître que l'appartenance aux milieux défavorisés définit un contexte social que l'éducation ne peut ignorer. Nous ne pouvons préparer des programmes éducatifs qui s'adressent indifféremment à tous les milieux sociaux du Québec. Nous devons reconnaître que le milieu défavorisé a son propre système de valeurs, pratique un type de relations sociales qui lui est propre, a une organisation sociale que nous ne retrouvons pas dans d'autres milieux, etc... C'est ce qu'Oscar Lewis a défini en termes de "culture de pauvreté"(1). En ce sens, nous retrouvons des constantes dans les différentes régions géographiques d'un pays et même dans les différents pays du monde. Il y a donc une culture de pauvreté dont doit tenir compte une éducation qui se veut enracinée dans la vie.

Le deuxième point sur lequel nous aimerions insister, c'est sur la difficulté pour la DGEA de définir elle-même une éducation qui corresponde aux exigences des milieux défavorisés. Nous ne participons pas suffisamment à l'expérience quotidienne de vie de ces milieux pour servir de véhicules à cette "culture de pauvreté". Nous avons des budgets, nous avons du personnel, nous avons des connaissances techniques qui pourraient être mis au service de ces milieux. Mais il nous faudrait accepter que

---

(1) LEWIS, Oscar: Les enfants de Sanchez, La Vida, etc...

les décisions concernant l'organisation de l'éducation et la définition des contenus éducatifs soient prises par des représentants des milieux défavorisés.

La DGEA investit déjà des sommes considérables dans les milieux défavorisés au Québec via ses programmes de formation générale, de formation professionnelle, d'éducation populaire, via SEAPAC et MULTI-MEDIA. Nous ne croyons pas pour le moment que tous ces budgets doivent être remis à un organisme ayant pour mandat de s'occuper des clientèles défavorisées. A partir de ce qui vient d'être dit, et à partir de ce qui se fait actuellement à la DGEA, nous verrions que l'éducation des adultes tienne compte de deux ordres de dimensions: la dimension du contexte socio-économique et la dimension des univers de formation. On a classifié les univers de formation en trois catégories: 1) personnel, 2) socioculturel, 3) socio-économique. Pour la simplicité de l'exposé, nous ne tiendrons compte que de deux catégories de contextes socio-économiques: favorisés, défavorisés. La réalité se présenterait donc schématiquement sous la figure d'un tableau à deux dimensions:

Tableau IV

Contextes socio-économiques \ Univers de formation	Personnel	Socioculturel	Socio-économique
Milieux favorisés			
Milieux défavorisés	X		

Nous proposerions que les activités concernant les univers 2 et 3 soient maintenues pour le moment à l'intérieur des mêmes structures tant dans les milieux défavorisés que dans les milieux favorisés. Ces univers doivent tenir compte des contraintes sociales touchant tant la certification académique que les exigences du monde du travail. Il y a à la DGEA un appareillage de fabrication de programmes qui est assez complexe, que nous ne pouvons reprendre à zéro pour les milieux défavorisés et qui tient compte des exigences du monde du travail. Par contre l'univers qualifié de "personnel" dans le Régime de formation n'a pas à affronter de telles exigences. C'est donc un univers qui se prêterait bien aux définitions des usagers mêmes de l'éducation, aux définitions du s'éduquant (entendu comme milieu social).

Recommandations

En conséquence, nous proposons:

1) Qu'un organisme ou service soit mandaté par la DGEA pour oeuvrer auprès des clientèles défavorisées du Québec afin d'assurer la formation de type non scolaire.

2) Que cet organisme permette par sa structure, aux milieux défavorisés de définir eux-mêmes l'organisation et la définition des contenus de formation. La participation des milieux défavorisés devrait se situer au plan décisionnel (et non consultatif). A ce niveau, la proportion des représentants de ces milieux devrait être assez importante pour que la participation soit réelle (et non symbolique).

3) Que l'alphabétisation soit maintenue dans le cadre de la formation générale. Nous continuerons ainsi à offrir un service de dépannage à des individus qui, pour une raison ou pour une autre, veulent apprendre à lire et à écrire. Les objectifs de promotion et de changement social seront poursuivis à travers la formation non scolaire. Pour que ce service de dépannage soit efficace, il faudrait encourager la recherche méthodologique et didactique dans ce domaine.

N.B.: Ces recommandations devraient être davantage élaborées. Compte tenu du temps disponible, nous les présentons telles quelles. Si les orientations générales proposées par le présent rapport étaient acceptées par la DGEA, il faudrait sans doute préciser cette partie avant d'en arriver à des plans d'action.

C O N C L U S I O N

Les réflexions sur l'alphabétisation nous ont amenés à des considérations plus générales considérant l'éducation des adultes en milieux défavorisés. Les analphabètes se situent dans les plus basses catégories de revenus et on peut même postuler qu'ils sont majoritairement des bénéficiaires d'aide sociale. Les nouvelles tendances en alphabétisation veulent situer l'alphabétisation dans son contexte socio-économique et tentent de la rendre "fonctionnelle". On veut ainsi permettre aux analphabètes d'arriver à une promotion socio-économique par le biais de la scolarisation.

L'ensemble de nos entrevues nous a amenés au constat que les objectifs d'alphabétisation et de promotion socio-économique doivent être dissociés. Nous sommes arrivés à la conclusion que la promotion socio-économique pouvait être assurée par le biais de l'éducation en autant que certaines conditions soient respectées. Ces conditions sont que l'éducation doit être conçue par et pour les milieux auxquels elle se destine. L'idéal serait que les milieux défavorisés puissent définir l'ensemble de leur éducation. Mais comme ils vivent en interaction avec d'autres milieux sociaux et doivent répondre à des exigences académiques et professionnelles qui ne sont pas définies par eux, ils doivent d'une certaine façon, composer avec ces exigences. Il y a par contre tout un secteur d'éducation à la DGEA qui n'a pas à répondre à de telles contraintes. Nous croyons en l'occurrence que toute liberté devrait être donnée aux milieux défavorisés pour qu'ils définissent eux-mêmes l'éducation concernée par cet univers et qui leur est adressée. La responsabilité de la DGEA serait dès lors, d'instaurer des structures et de libérer des budgets qui permettent le respect de tels principes.